

Rodriguez, Mari Carmen

L'Espagne, un laboratoire de l'"École nouvelle"?

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41 (2019) 2, S. 369-385



Quellenangabe/ Reference:

Rodriguez, Mari Carmen: L'Espagne, un laboratoire de l'"École nouvelle"? - In:
Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41 (2019) 2, S. 369-385 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-203480 - DOI: 10.25656/01:20348

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-203480>

<https://doi.org/10.25656/01:20348>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Schweizerische
Zeitschrift
für Bildungswissenschaften**
**Rivista svizzera
di scienze dell'educazione**
**Revue suisse
des sciences de l'éducation**

<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen
das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich
zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des
Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative
Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and render this document accessible, make adaptations of
this work or its contents accessible to the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor.
By using this particular document, you accept the above-stated
conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

L'Espagne, un laboratoire de l'«École nouvelle»?

Mari Carmen Rodríguez, Université de Fribourg

Durant l'entre-deux guerres, l'Espagne, bien qu'elle ne soit pas une «Mecque (Hofstetter & Schneuwly, 2007, p. 114),» de l'éducation, contribue, comme le reste de l'Europe, à la circulation d'idées et de pratiques novatrices, dont l'Éducation dite «nouvelle». À travers deux exemples, cette contribution observe l'écart des échelles de ces circulations. La première est celle des grands centres urbains, producteurs d'élites culturelles, qu'Adolphe Ferrière visite en 1930. La seconde est celle d'espaces ruraux, voués à la subalternité, où les méthodes de Freinet, sont reprises par deux enseignants luttant contre l'analphabétisme et l'isolement culturel. Si ces expériences sont légitimées et élargies durant l'Âge d'Or des «missions pédagogiques» de la IIe République, répondant à l'impératif politique nouveau, leur héritage ne survit pas à parts égales dans la longue durée.

Depuis la fin du 19^e siècle, l'«Éducation nouvelle» fait partie de ces savoirs dont la péninsule ibérique se fait une caisse de résonance. Coéducation, méthodes intuitives et actives, jeux à l'air libre, visites et excursions extérieures favorisant le contact avec la nature, participation de l'enfant à l'élaboration de son savoir, suppression des punitions et des examens, auto-gouvernance des élèves, importance donnée à la qualité de la formation des enseignants, sont importées par des individus pionniers. Comme l'a montré María del Mar del Pozo, ils sont essayés, selon des modalités diverses, dans le cadre de centres d'éducation privés ou coopératifs, puis dans des *Patronatos escolares* (espaces scolaires publics pilote), considérés comme des laboratoires de modernité pédagogique, tel que le groupe scolaire Cervantès, qualifié par Ferrière lui-même d'école active (Del Pozo Andrés, 2003-2004).

Notre intention n'est pas de revenir ici sur la cartographie et l'évolution diachronique des nombreuses méthodes d'Éducation nouvelle qui ont circulé en Espagne présentées par Del Pozo Andrés, et qui connaîtront un âge d'Or au cours des deux premières années de réformes progressistes de la II^e République espagnole, car répondant à l'impératif politique nouveau.

Nous proposons de questionner l'écart de ces circulations à l'échelle urbaine et rurale. En effet, l'implantation des innovations éducatives dans les grands centres urbains, producteurs d'élites culturelles, ne bénéficie pas du même élan dans les espaces ruraux, lieu de vie des subalternes. De même, leur héritage ne survit pas, à parts égales, dans la longue durée.

En contraste avec l'idéal démocratique et égalitaire porté par les pionniers de l'Éducation nouvelle, deux exemples emblématiques serviront de point de départ pour interroger les disparités existant entre les deux mondes sociaux, culturels et sur le long terme également mémoriels.

Madrid, 26 novembre – 3 décembre 1930 : laboratoires de l'Éducation nouvelle en Espagne visités par le pédagogue expert reconnu, Adolphe Ferrière

Madrid est en effet la plus grande ville espagnole, productrice des élites politiques et culturelles de l'État central. Elle héberge également depuis 1925, l'Association des anciens élèves et amis de l'Institut Rousseau, où 472 bénéficiaires de bourses de la JAE. – *Junta de Ampliación de Estudios* (Junte d'Élargissement d'Études) ont choisi de se rendre pour leur formation au cours des années 1920 (Cáceres-Muñoz & Martín Sánchez, 2016, p. 136), témoignant de l'importance des échanges éducatifs entre ces deux pays. Elle est surtout, en amont, le siège choisi par les fondateurs de l'organisme créateur de la JAE: l'ILE – *Institución Libre de Enseñanza* (Institution libre d'Enseignement), un audacieux projet de rénovation pédagogique né en 1876 et qui a atteint une influence nationale et une reconnaissance internationale.

La tournée d'Adolphe Ferrière, éminent pionnier de l'Éducation nouvelle, dans cette capitale à la fin de l'année 1930, s'inscrit dans une dynamique de circulations des savoirs éducatifs novateurs entre élites libérales. Sa visite de la grande cité, avant celle de Barcelone, capitale de la Catalogne (autre centre de circulation de l'Éducation nouvelle), intervient au terme d'un séjour de 7 mois en Amérique latine, au cours duquel il a donné 92 conférences et 25 projections documentaires (Ferrière, 1934).

Depuis janvier 1930, la chute du dictateur Miguel Primo de Rivera a ouvert la voie à un changement politique majeur porté par les forces républicaines progressistes. Ce contexte est propice à l'accueil du fondateur du Bureau International de l'Éducation à Genève (1925), visant l'internationalisation du mouvement des écoles nouvelles qui a également participé à la fondation du prestigieux Institut Jean-Jacques Rousseau de l'Université genevoise (1912), où il est professeur.

Réciproquement, comme l'a montré Joan Soler Mata, le voyage dans ce centre urbain important du rayonnement de l'Éducation nouvelle en Espagne, est également utile à Adolphe Ferrière. Selon l'historien de l'éducation, le séjour dans la capitale, comme la tournée dans les grandes villes d'Amérique latine et à

Barcelone, vise même à récupérer son aura universitaire ternie à Genève depuis quelques années (Soler Mata, 2009a, 2016)¹.

Un passeur central de l'Éducation nouvelle en Espagne: l'Institution libre d'Enseignement

Afin de mieux saisir le poids de cette destination du voyage de Ferrière, il convient de revenir sur l'ILE.

Son origine remonte au conflit universitaire qui, en 1875, oppose le ministre conservateur, le marquis Manuel de Orovia Echagüe, qui vient de publier une circulaire exhortant les recteurs à ne pas tolérer dans leurs établissements des doctrines contraires à la religion officielle et les critiques envers la monarchie en place, à un groupe d'enseignants progressistes de l'Université madrilène qui refuse ces directives perçues comme une profonde involution. Les réfractaires sont suspendus de leurs enseignements. Ils décident donc de créer une université libre (Jiménez-Landi, 1996, p. 11).

C'est ainsi qu'est fondée, dans la capitale espagnole, le 16 août 1876, l'ILE un centre d'éducation indépendant, destiné à assurer les formations primaire, secondaire et universitaire. Ce projet para-universitaire, selon l'expression de Jiménez-Landi (1996) a d'abord le statut d'une société privée, financée par près de 500 actionnaires (Martínez Medrano, 1999). Les souscripteurs sont, en majorité, des professeurs, des politiciens, des banquiers, des médecins, des militaires, des scientifiques, des écrivains. Ils proviennent de la bourgeoisie ou de l'aristocratie libérales (Ruiz Berrio, 1993). L'ILE ne dépend ainsi pas de l'aide de l'État, dans un premier temps.

Le groupe compte deux individus moteurs. Le premier est Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). Issu d'une famille aisée, il a accès à une formation académique ouverte aux influences européennes, vit dans plusieurs grandes villes de la péninsule et suit une formation universitaire à Barcelone, à Grenade, puis à Madrid. C'est dans la capitale, où il soutient un doctorat de droit, qu'il est marqué par le krausisme² du professeur Sanz del Río. À ce legs intellectuel, il intègre également un large spectre d'innovations françaises, anglaises, américaines, entre autres, qui contribuent au rayonnement de l'ILE. À 28 ans, en 1867, Giner décroche la chaire de philosophie du droit à l'Université de Madrid. Mais quelques mois plus tard, à l'instar de plusieurs collègues, son refus de signer sa soumission à la monarchie et aux dogmes de l'Église catholique en défense de la liberté d'enseignement lui vaut son exclusion. C'est depuis son retrait à Cadix que Giner rédige le projet de centre privé d'enseignement, libre de toute imposition étatique. Giner est la principale figure de l'ILE jusqu'à sa mort en 1915 (Otero Urtaza, 2001).

La seconde figure est son plus proche collaborateur, Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), l'Institutionnaliste le plus influent sur les réformes de

l'enseignement public jusqu'à la II^e République (Otero Urtaza, 1994). Après une formation primaire en internat catholique à l'Escorial et un baccalauréat à Avila, Cossío fait des études de Lettres à l'Université de Madrid de 1871 à 1874, alors en plein débat entre conservateurs et libéraux krausistes, durant la I^{re} République. Cossío développe une profonde amitié et une filiation intellectuelle avec Giner après la fondation de l'ILE, de 1877 à 1879. Sur ses conseils, il se forme en pédagogie à Bologne, puis se rend à Bruxelles où il découvre l'exemple de l'École Modèle lors du Congrès international d'Enseignement en 1880, organisé par la Ligue de l'Enseignement. Il constitue un réseau de relations influentes à travers de nombreux voyages en Europe. En 1882, il est nommé directeur du Musée pédagogique national d'instruction primaire, centre de l'ILE. Il devient progressivement une autorité du champ éducatif en Espagne. En 1904, il obtient la première chaire de pédagogie, puis conseille les ministres en charge de réformer l'éducation (rapport sur l'enseignement secondaire en 1919, participation au Conseil d'Instruction publique primaire en 1922). Cossío poursuit l'œuvre de Giner.

Les Institutionnalistes prônent une éducation intégrale, relayant les héritages de l'*Ilustración*, un mouvement éclairé et cosmopolite qui fait circuler en Espagne les idées des *Lumières* françaises et de l'*Aufklärung* allemande (Bidart, 2004; Hernández Díaz, 2011; Rodríguez, 2015).

Ils préconisent les méthodes d'Éducation nouvelle, la laïcité, la coéducation, les méthodes intuitives et actives, les jeux et l'exercice physique à l'air libre, le *self-government*. Les examens, les devoirs à domicile et les manuels sont éliminés dans les collèges de l'ILE. C'est le cahier de classe qui constitue le matériel scolaire des élèves. La salle de classe, devenue atelier, encourage la formation des enseignants, sur le plan scientifique, mais aussi pédagogique (Ruiz Berrio, 1993).

Les circulations d'idées sont au cœur de l'Institution. Elle se dote d'un espace éditorial, le *Bulletin de l'ILE* (ci-après *BILE*), une revue scientifique de l'Institution depuis 1877, afin de tenir ses membres au courant de l'évolution du centre d'enseignement, mais aussi de contribuer à l'échange des innovations. Les études d'enseignants, les recherches expérimentales, les travaux théoriques portant sur divers champs, la critique d'ouvrages d'investigation importants en Espagne et à l'étranger, les compte rendus ou extraits de leçons de l'ILE, constituent l'essentiel des contenus. Parmi les travaux extra-nationaux dont la revue rend compte, ceux de William James (Boutroux, 1911), de John Dewey (Kohler, 1918) ou d'Édouard Claparède (Claparède, 1922), à titre d'exemple, sont bien présents dès le début du 20^e siècle.

Dans le même esprit, l'ILE crée en 1882 le Musée pédagogique national (García del Dujo, 1985) sur le modèle de son homologue parisien, fondé en 1879 par Jules Ferry et Ferdinand Buisson. Il offre un espace de recherche et de formation, ouvert au public, siège de nombreux congrès, conférences, séminaires, cours de formation pour enseignants, chercheurs et élèves, un centre multifonctionnel qui tente de regrouper le matériel et les innovations pédagogiques américaines, françaises et suisses, notamment.

En 1907 est fondée la JAE (Puig-Samper, 2007; Sánchez Ron, 2007), dont nous avons parlé, qui octroie des bourses d'études à l'étranger à des hommes et femmes méritants, donnant l'occasion aux bénéficiaires de fréquenter les meilleures universités étrangères (Marín Eced, 1991; Moreno González, 2007). Cette étape correspond à la phase d'institutionnalisation de l'action para-universitaire de l'ILE, restée jusque-là limitée et minoritaire, qui a été possible sous le gouvernement du libéral Segismundo Moret, un Institutionnaliste co-fondateur, avant sa démission en décembre 1906 (Aubert, 2007). La JAE développe elle-même d'autres espaces de transferts de savoirs comme le Centre d'Études historiques (1910), la Résidence d'Étudiants (1910).

Ces apports se traduisent par quelques changements qualitatifs dans les structures d'éducation en Espagne. Les enseignants disposent ainsi, depuis 1909, de la *Escuela de Estudios Superiores de Magisterio* (École Supérieure de formation des maîtres) qui leur offre l'accès à de nouvelles pratiques associant les méthodes didactiques nord-américaines, anglaises et allemandes (Borroy, 2013). Les élèves disposent quant à eux de quelques centres comme le lycée exploratoire *Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza* de Madrid, créé en 1918 (Palacio Bañuelos, 1988; Martínez Alfaro, 2018).

Le voyage à Madrid de Ferrière sous l'égide de l'ILE

L'accueil du prestigieux «maître» genevois de l'École Nouvelle est assuré, à son arrivée, par Lorenzo Luzuriaga, le membre de l'ILE qui dirige la *Revista de Pedagogía*, un organe de circulations très actif, parallèle au BILE. Selon le journal de l'éducateur genevois, c'est Luzuriaga qui a invité Ferrière à s'arrêter en Espagne sur le chemin de retour d'Amérique latine, cette escale n'étant initialement pas prévue par le pédagogue suisse (Ferrière, 1930, notes du mercredi 26 novembre 1930). Outre son travail éditorial, Luzuriaga est également, depuis 1930, le dirigeant du groupe de Madrid de la *Ligue espagnole d'Éducation nouvelle*, affiliée à la *Ligue internationale* (Soler Mata, 2016, p. 79).

Au cours de cette première journée dans la capitale, Ferrière reçoit également la visite de Rodolfo Tomás y Samper, autre membre prestigieux de l'ILE, ami personnel de Ferrière ayant séjourné à Genève et traducteur de nombreux de ses ouvrages (parmi ses traductions figure: Ferrière, 1927). Il rencontre aussi José Castillejo et Luis Santullano (respectivement secrétaire et inspecteur de la JAE). Le pédagogue voyageur reconnaît la force de production de ces deux représentants de l'organisme au cœur des séjours scientifiques à l'étranger des élites espagnoles, puisqu'il les présente ainsi dans son journal: «*âmes de la Junta para la Ampliación de Estudios. Que de livres ils ont publiés!*»³.

Le lendemain, Ferrière visite, avec Luis Santullano, le Groupe Scolaire Cervantès dirigé par Angel Llorca, enseignant formé en psychologie et en pédagogie, ainsi qu'ancien séjournant de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève

(Otero Urtaza, 2006). Il s'agit de l'école expérimentale des innovations éducatives classée par Ferrière, qui répertorie les établissements pratiquant la pédagogie nouvelle, comme école active (Del Pozo Andrés, 2003-2004). Elle sert de laboratoire méthodologique à l'ILE, d'espace de formation et de perfectionnement à des enseignants, au Musée pédagogique, à la JAE et à la chaire madrilène de Pédagogie Supérieure. Comme le précise Del Pozo, une brève présentation de l'établissement est publiée dans l'organe de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle dont Ferrière est le rédacteur en chef (L'école Cervantès, 1930). Dans son journal de voyage, Ferrière lui consacre une note très élogieuse:

[...] cette école, dont les enfants ont de 5 à 14 ans est une merveille. Llorca a le génie de l'organisation dans le domaine du matériel scolaire, poussé jusqu'aux détails les plus infimes⁴.

Ferrière visite ensuite l'École du Magistère Supérieur (centre de formation des enseignants du Supérieur) où il donne sa conférence «La Psychologie génétique et le problème des types». Le Genevois note la présence du secrétaire de l'école, d'un prêtre président de la *Junta*, de madame Rodrigo de l'Institut J.-J. Rousseau, de représentants de l'ILE: Luis de Zulueta, Domingo Barnés (directeur du Musée pédagogique) et Rodolfo Tomás y Samper, de Mme Luzuriaga, ainsi que d'autres professeurs.

Le mercredi 29 novembre, Ferrière est conduit par Samper à l'établissement secondaire modèle de l'ILE fondé par la JAE: l'*Instituto-Escuela* (le Lycée-École). Guidé par le directeur Andrés León, le pédagogue passe une heure dans sa classe et une heure dans différents locaux. Le constat qu'il rédige de cette brève expérience en matière d'innovation pédagogique est très critique:

C'est une très bonne école du vieux modèle: physique avec expériences des élèves, dessins d'après plantes, etc. Comparé au Collège de Genève d'il y a 35 ans, il y a en plus: tables planes et fauteuils, excursions hebdomadaires de 2h, parfois 2h de suite de la même branches, 6 douches froides, bons laboratoires de physique et de chimie, pas d'examens, beaucoup d'options et de travail individuel dans les deux dernières classes qui seules sont mixtes⁵.

À 17 heures, Ferrière donne sa deuxième conférence «L'évolution de l'École active de 1900 à 1930», suivi du film *Home «chez-nous»* (1929), qui entend instaurer l'école active comme modèle pour l'Éducation nouvelle. Cette projection filmique qu'il a organisée en Amérique latine et dans la péninsule ibérique fait l'éloge du centre socioéducatif fondé en 1919 à la Clochette sur Lausanne, dirigé par deux éducatrices formées dans les cours de l'Institut J.-J. Rousseau et dans la pratique de la Maison des petits. Depuis 1927, Ferrière conseille ce modèle (Coquoz, 2012 pour l'historique du projet et Coquoz, 2009 pour le film).

Un intermède touristique vient s'associer à l'itinéraire pédagogique par une visite guidée du patrimoine culturel classique. Samper et deux inspecteurs de Tolède (José Lillo Rodelgo et Carmen Castilla Polo qui a voyagé en Belgique, USA, etc.) escortent Ferrière à travers l'ancienne capitale de l'Empire. Le lendemain

Santullano accompagne l'hôte genevois au musée du Prado qui impressionne le voyageur: «*Que de merveilles! C'est un des plus riches d'Europe en étoiles de première grandeur. J'y découvre Velazquez, son humour, sa psychologie intense. [...] et Goya [...] et les Christ du Greco [...]*» (Ferrière, 1930, notes du lundi 1^{er} décembre). Le soir, il est emmené à l'association *Los Amigos del Niño* (Les Amis de l'Enfant) par Samper, où une importante documentation sur les activités de plein air, le théâtre, le dessin, etc., lui est présentée, avant de reprendre, le lendemain, le rythme des excursions culturelles en compagnie des époux Luzuriaga. Ils se rendent à l'Escorial, palais-monastère de Philippe II, monument de l'histoire traditionnelle de la nation-empire, hébergeant une bibliothèque de manuscrits anciens et le tombeau des Rois d'Espagne. Ferrière est à nouveau marqué par les grands maîtres de la peinture espagnole. Le soir, il donne sa troisième et dernière conférence: «La réforme pédagogique et la préparation des maîtres». Contrairement à son admiration pour les joyaux du patrimoine national, le Genevois se plaint du public, qu'il juge rare, clairsemé et froid, «*malgré la grandeur du sujet et mon émotion communicative*» – note-t-il – «*J'en suis vexé*» (Ferrière, 1930, notes du mardi 2 décembre).

Le 3 décembre, dernier jour dans la capitale, Ferrière visite encore d'autres espaces de l'ILE: le foyer [la Résidence] des Étudiants avec ses somptueuses bibliothèques, la *Junta* de Castillejo, l'édifice de l'ILE «*fondée 1876 par Giner de los Rios, co-éducative depuis 1884, 230 élèves. Jolies figures ouvertes et sympathiques. Plus «humaines» qu'à l'Institut Ecole*» (Ferrière, 1930, notes du mercredi 3 décembre), écrit-il. Il enchaîne sur l'orphelinat la Paloma où Samper est directeur études. L'établissement compte 800 élèves de 5 à 20 ans que Ferrière trouve «*obtus, lourds, bêtes*» en s'interrogeant sur la cause: «*Classe sociale? Absence de famille? Méthodes retardataires?*», avant de finir par le Musée pédagogique. Le soir, le pédagogue assiste à la réunion d'une section de la Ligue et parle de ses voyages dans l'espace hispanique.

Enfin, avant le départ pour Barcelone où il conclura son pèlerinage pédagogique ibérique, Ferrière reçoit la visite de Jean Piaget et Pedro Rosselló, venus pour les affaires du Bureau international de l'Éducation et donner, eux aussi, des conférences à Madrid.

Le séjour de neuf jours de Ferrière dans la métropole espagnole sous l'égide de l'ILE atteste bien de l'étendue des réalisations dans le champ de l'Éducation nouvelle des Institutionnalistes depuis la fondation de l'ILE à Madrid en 1876. Son réseau extérieur, que les boursiers de la JAE ont contribué à créer au cours des années 1920, attire la venue des représentants prestigieux de l'Éducation nouvelle. Dans le cas d'Adolphe Ferrière, les passeurs de l'ILE sont même les interlocuteurs exclusifs dans sa tournée de novembre-décembre 1930, qui encadrent les visiteurs dans tous ses déplacements et orchestrent soigneusement l'itinéraire au service de l'Institution. Cependant, les impressions de voyage du pédagogue genevois sont nuancées. Dans son journal personnel, s'il témoigne d'une bienveillance générale envers les Institutionnalistes qui le reçoivent, apprécie la

visite du Prado, joyaux du patrimoine culturel madrilène et se montre particulièrement charmé par l'école Cervantès, il se permet également des critiques acerbes sur plusieurs projets d'Éducation nouvelle. L'*Instituto Escuela*, sensé être le laboratoire d'éducation modèle de l'Institution (Martínez Alfaro, 2018) est relégué à un modèle de pédagogie vieux de 35 ans et les élèves de l'orphelinat dirigé par Samper, sont qualifiés par l'expert genevois d'esprits lourds, obtus et bêtes. Cette observation de terrain de Ferrière donne raison à Philippe Meirieu qui qualifie l'Éducation nouvelle de «*carrefour de malentendus*» (Meirieu, 2012). En effet, les pratiques locales ne correspondent pas toujours aux modèles pensés par les théoriciens.

Cependant, le poids de l'ILE ne va pas faiblir. Son réseau intérieur composé d'une génération d'élites formées par les nombreuses structures des Institutionnalistes qui lui a progressivement permis d'accéder à des postes clé gouvernementaux, lui ouvre la voie vers la consécration avec l'avènement de la II^e République espagnole en avril 1931. Son institutionnalisation hégémonique la place à la tête de la gestion des réformes éducatives.

Comme le précise Soler Mata, le gouvernement républicain préfère soutenir un mouvement de réformisme éducatif, plutôt que d'adopter des initiatives syndicalistes ou libertaires telles que celles héritées du modèle de l'Ecole moderne d'un Francisco Ferrer (Soler Mata, 2009, p. 145).

À l'extérieur, la *Revue internationale d'Éducation nouvelle* de Ferrière relaie cette reconnaissance étatique des membres de l'ILE, tout en soulignant que deux heureux élus sont des proches de son mouvement. La revue salue ce qu'elle qualifie de «*nominations sensationnelles*» à des hautes fonctions gouvernementales de la II^e République espagnole, et ne tarit pas d'éloges envers ceux qu'elle désigne comme «*notre ami Domingo Barnés*» et «*Lorenzo Luzuriaga, fondateur et président de la section espagnole de notre Ligue*» (Nouvelles Diverses, 1931).

Février 1930 — automne 1934 : l'Espagne rurale des Hurdes, un éphémère laboratoire «au ras du sol» des méthodes actives de Freinet, non visité par Ferrière

Face à cette montée de l'influence de l'ILE au sein des élites urbaines nationales et étrangères, l'expérience de l'Éducation nouvelle vécue dans les espaces ruraux, voués à la subalternité, relève d'une toute autre échelle.

Ce laboratoire n'a pas bénéficié de la visite de l'illustre Adolphe Ferrière et son impact a été plus modeste et plus éphémère, comme en témoigne le cas emblématique de la région des Hurdes (Extrémadure).

Dans cette contrée, marquée par un fort taux d'analphabétisme et l'isolement culturel, mais aussi par des maladies comme le typhus, la malaria, la tuberculose (Costa Rico, 2010; García Madrid, 2008; Hernández Huerta & Sánchez Blanco, 2013), deux enseignants vont tenter, loin des projecteurs officiels, d'importer

l'approche coopérativiste de Célestin Freinet (Freinet, 1926).

Le premier de ces passeurs est José Vagas Gómez. Né en 1898 à Abarán (province de Murcie), il bénéficie d'une expérience européenne grâce à un séjour à Paris durant les années de la Grande Guerre (au moins 3 ans). Il obtient le grade de maître d'enseignement primaire en 1926 et pratique dans les Asturies et dans la province de Tolède (école de Burujón).

Entre 1928 et 1929, Vargas lit et s'inspire de la *Revista de Pedagogía*. Cette période coïncide avec la circulation des méthodes de Freinet. Comme le mentionne José Luis Hernández Huerta, le voyage de l'instituteur madrilène Sidonio Pintado Arroyo à l'école de Freinet de Bar-sur-Loup en novembre 1926, se traduit par un article sur l'imprimerie à l'école dans la revue de formation des enseignants *El Magisterio Español*. En 1929, c'est Manuel Juan Cluet Santiberi, qui rend compte des recherches de Freinet dans la *Revista de Pedagogía* (Cluet, 1929a), après avoir assisté aux Congrès de l'Enseignement Laïc de Tours (1927) et Paris (1928) où Freinet fait connaître sa méthode (Hernández Huerta, & Hernández Díaz, 2012).

En 1930, au milieu de l'année scolaire, Vargas quitte Tolède et prend le chemin des Hurdes, où enseigner fait fonction d'engagement social, sous l'influence d'un ami proche, le médecin Eduardo Olivera de la Riva, plus âgé que Vargas, père de 9 enfants, qui emménage dans cette région. Vargas est chargé de gérer l'école de Caminomorisco à partir du 8 février 1930.

L'autre passeur est Maximino Cano Gascón. Né en 1892 à Huesca (Aragon), il a une longue expérience d'enseignant (plus de 15 ans à Huesca, Malaga, Teruel et autres lieux de la péninsule). En février 1930, il est nommé responsable de l'école de la Factoría de los Ángeles, à Huerta, un établissement qui fait partie de la corporation de Caminomorisco (Cáceres).

Pour Cano, il semble que le choix des Hurdes corresponde à l'annonce d'un poste vacant très éloigné de sa famille, avec laquelle des querelles d'héritages ont rendu difficile la cohabitation.

Parallèlement, une «mission pédagogique» exploratoire, dirigée par Faustino Maldonado est menée en septembre 1930. Ce terme renvoie à l'initiative de l'Institutionnaliste Giner de los Ríos qui, en 1881, propose de créer des «missions ambulantes» (Ortero Urtaza, 2006, p. 34) consistant à offrir aux plus humbles, y compris dans les villages les plus reculés, la culture détenue par les élites. Le terme même de Mission, largement lié à l'évangélisation chrétienne depuis des siècles, est investi d'un sens laïc et égalitaire. En 1909, le projet est présenté par l'enseignant Angel Llorca au congrès pédagogique de Barcelone, une période peu propice aux réformes éducatives car marquée par la semaine tragique et l'exécution de Ferrer. Mais l'idée reste présente au sein de l'ILE. Si le projet des «missions ambulantes» est d'abord inauguré outre-Atlantique, dans une ancienne colonie, au Mexique, après la révolution (1910-1920), pour former des maîtres en zones rurales et améliorer les conditions de vie des communautés indigènes, c'est précisément dans les Hurdes, 9 ans plus tard, après la dictature de Miguel

Primo de Rivera que s'ouvre en Espagne la «mission pédagogique» exploratoire de septembre 1930. Avec l'avènement de la II^e République en 1931, l'opération est étendue à une plus large échelle par le décret de création du Patronat des Missions Pédagogiques du 29 mai 1931 (*La Gaceta de Madrid*, p. 1034). Des maîtres ruraux, des inspecteurs scolaires, des bibliothécaires, des étudiants universitaires et des professionnels de l'éducation, des écrivains, des peintres, des musiciens, entre autres, s'engagent dans cette aventure pédagogique. Ces «passeurs de savoirs» à travers les frontières sociales comme Manuel Bartolomé Cossío qui en devient le Président, Domingo Barnés (Directeur du Musée pédagogique et Vice-Président des Missions) et une multitude de figures intellectuelles (comme Federico García Lorca, Antonio Machado, Pedro Salinas, Luis Cernuda, María Moliner ou María Zambrano) sont actifs pour une mission de quelques semaines ou de quelques mois. La plupart ont transité par la Résidence des Etudiants de Madrid ou ont bénéficié de l'aide de la JAE. Ainsi, en 1931, après le décret des Missions pédagogiques, les Hurdes sont intégrées au projet sous la direction de Fausto Maldonado qui avait exploré le terrain.

Les rapports de Vargas au Patronat des Hurdes témoignent des difficultés d'enseignement dues au milieu géographique et humain fermé et délétère dans lequel les enfants sont plongés quotidiennement (Cluet, 1929a, 1929b; Pintado Arroyo, 1926). Les enseignants en appellent à la nécessité de faire parvenir des moyens d'enseignements, à l'importance de briser les routines et le caciquisme⁶ (Costa Rico, 2010; García Madrid, 2008; Hernández Huerta & Sánchez Blanco, 2013).

Porté par la rhétorique du retard qu'il s'agit de rattraper, Vargas, entre octobre 1932 et avril 1933, introduit les techniques de Freinet telles que l'écriture libre, l'imprimerie, la rédaction d'un journal par les élèves, la correspondance et les échanges interscolaires sur le modèle des pionniers catalans et aragonais. En avril 1933, paraît le premier numéro du journal scolaire de son école, *Ideas y Hechos*, imprimé sur une presse que le maître a payé de sa poche. Vargas organise des échanges avec des enseignants français, belges, mexicains, uruguayens. Les élèves des Hurdes correspondent avec les écoliers de l'étranger (liste des établissements scolaires par pays: García Madrid, 2008, pp. 32-33), échangeant des récits de leur vie quotidienne dans des journaux bilingues grâce aux traductions de leurs textes par le maître d'école. Vargas tente de convaincre d'autres collègues enseignants de collaborer, mais seul Cano s'engage dans cette expérience, avec l'accord du directeur de la Mission, Fausto Maldonado, qui n'est pourtant pas adepte de Freinet.

En mai 1933 paraît le journal des élèves de Maximino Cano, *Niños, Pájaros y Flores*, selon le même mode opératoire. Cependant, cette collaboration est de courte durée car l'enseignant a l'opportunité d'obtenir un poste dans le groupe scolaire *Giner de los Ríos* à Montijo, une ville plus peuplée et opulente, après l'expérience fondatrice des Hurdes. Il y poursuivra les travaux de journaux scolaires selon la méthode de Freinet avec ses nouveaux collègues.

Vargas poursuit son engagement dans les Hurdes une année encore, ce qui lui vaut une citation d'Élise Freinet (Freinet, 1975, p. 224) le qualifiant de passeur pionnier des méthodes Freinet en Espagne (García Madrid, 2008). Mais au terme de l'année scolaire 1933-34, il a l'occasion de retourner dans sa région natale de Murcie, armé de son imprimerie, bien que, contrairement à Cano, il ne bénéficie pas d'un accueil pédagogique de collègues qui lui permette de poursuivre ses pratiques novatrices (García Madrid, 2008). Dans son cas, il semble que la précarité des Hurdes, au-delà de l'effort supplémentaire qu'elle exige des maîtres et des élèves, lui a permis d'exercer une plus grande liberté de pratiques en invoquant la «*rhétorique du retard*» (Saunier, 2008) que le village rural méritait de rattraper, au lieu d'une ville, disposant de plus d'accès aux matériaux pédagogiques, mais peu encline à oser la nouveauté.

Rupture après «L'Âge d'Or» de la IIe République

La guerre civile va constituer une interruption des laboratoires de l'école nouvelle en Espagne, au pas de l'épuration des troupes insurgées.

Le village où travaille Cano est occupé en août 1936. Il doit la vie sauve au prêtre des Hurdes qui intercède en sa faveur. Vargas s'autocensure et se voit réhabilité après un long processus d'enquête en 1942 (García Madrid, 2008).

Les héritages de l'ILE sont balayés par le régime franquiste et supplantés par des structures au service des «vainqueurs» jusqu'à la fin de la dictature. Dans la longue durée, cependant, la rupture n'est pas complète. Ils survivent en exil ou dans la clandestinité et retrouvent droit de cité avec la transition démocratique (1977-1982).

Mais la récupération du legs éducatif est sélective. Les créations des élites institutionnalistes visitées par Ferrière et soutenues par les autorités républicaines durant les années 1930 dans les grandes villes, comme la résidence des étudiants de Madrid, l'*Instituto-Escuela*, la JAE, sont réhabilitées et préservées en tant que patrimoine culturel national. Depuis les années 2000, elles ont en outre été remises en lumière dans l'espace public par des expositions et des publications à l'occasion de la commémoration de leur centenaire (entre autres Capellán de Miguel & Otero Urtaza, 2012-2013; García-Velasco & Morales Moya, 2012-2013; Martínez Alfaro, 2018; Moreno González, 2007; Moreno Luzón & Martínez López, 2012-2013; Otero Urtaza, 2006; Puig-Samper Mulero, 2007; *Revista de Educación*, 2007; Sánchez Ron, 2007).

En revanche, les initiatives menées dans l'Espagne rurale durant l'entre-deux-guerres, transformée pour un temps en laboratoire de l'école nouvelle par les missions ambulantes, ne connaissent pas le même sort. Leur souvenir est moins visible dans l'espace public est plus long à exhumer et dépend, comme pour sa mise en œuvre, de la conjoncture politique et de l'engagement de quelques

individus chevronnés (García Madrid, 2008; Hernández Huerta & Hernández Díaz, 2012; Hernández Huerta & Sánchez Blanco, 2013). Seul le projet des «Missions pédagogiques» lancé par la II^e République en mai 1931 qui a mobilisé un nombre important d'intellectuels de renom comme Federico García Lorca ou Antonio Machado et qui a été arboré comme étendard extérieur de l'éducation républicaine au pavillon Espagne lors de l'exposition internationale de Paris de 1937, en pleine guerre civile, aux côtés du Guernica de Picasso, a laissé une mémoire plus pérenne comme l'ont montré les manifestations et l'ouvrage commémoratif de son centenaire et (Otero Urtaza, 2006). Force est de constater que laboratoire d'Éducation nouvelle des Hurdes, ayant pourtant constitué la première «Mission» exploratoire, n'a pas bénéficié d'une mémoire aussi importante, ni dans la moyenne, ni dans la longue durée...

Ainsi, l'Espagne de l'entre-deux-guerres a certes été un laboratoire de l'école nouvelle, mais à géométrie variable. Contrairement à l'école de Bar-sur-Loup, celles de Caminomorisco ou de la Factoría de los Ángeles, n'ont pas été rendues célèbres par un pédagogue reconnu comme Célestin Freinet et leur rayonnement s'est toujours situé à une moindre échelle que celle des établissements de centres urbains d'envergure tels que Madrid ou Barcelone. L'écart social, culturel et mémoriel entre les deux espaces a perduré en dépit des projets de partage fondateur imaginé durant l'entre-deux-guerres par les «Missions pédagogiques».

Notes

- ¹ Joan Soler Mata s'est attelé, dans ses travaux, à étudier l'héritage de l'Institut Jean-Jacques Rousseau dans la pédagogie catalane, grâce aux séjours scientifiques de nombreux pédagogues de Catalogne à Genève durant l'entre-deux-guerres (Soler Mata, 2009b) et à transcrire le voyage de Ferrière à Barcelone (Soler Mata, 2007-2008). Nous n'y reviendrons pas. Par contre, nous nous pencherons sur son séjour à Madrid.
- ² Il s'agit de la réception de l'œuvre de Karl Christian Friedrich Krause, professeur de philosophie à Heidelberg et contemporain de Hegel, qui est à l'origine d'un important mouvement dans l'espace hispanique dénommé *krausismo* (Bidart, 2004). Krause professe, à l'inverse des idéalistes purs, que la connaissance enseignée doit intégrer le spéculatif et l'expérience, la théorie et la pratique, seul moyen tangible pour transformer le monde. Cette pédagogie intègre l'éducation du corps (gymnastique, hygiène, esthétique) à celle de l'esprit. Elle inclut la coéducation, le contact avec la nature, le paysage, par les excursions et la visite d'expositions, l'écoute de conférences, ainsi que le jeu et les fêtes. Krause insiste sur l'importance de la formation de l'enseignant qui doit développer cette transmission «intégrale».
- ³ Adolphe Ferrière, Petit journal, le 26 novembre 1930. ADF/D2/3/6-8. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.
- ⁴ Adolphe Ferrière, Petit journal, le 27 novembre 1930. ADF/D2/3/6-8. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.
- ⁵ Adolphe Ferrière, Petit journal, le 29 novembre 1930. ADF/D2/3/6-8. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.
- ⁶ Le caciquisme vient du terme amérindien «cacique» qui désigne le chef. Il s'agit d'une structure sociale asymétrique basée sur un pouvoir absolu du propriétaire terrien sur les populations dont la subsistance dépend de son bon vouloir, ce qui rend toute démocratie impossible. Les citoyens, majoritairement illettrés, reçoivent des consignes de vote de leur chef.

Bibliographie

- Aubert, P. (2007). ¿A la Sorbona, a Marburgo o a la Alpujarra? La Junta par la Ampliación de Estudios. *Circunstancia*, 14, 5-45.
- Bidart, P. (2004). L'influence du philosophe allemand F. Krause dans la formation des sciences sociales en Espagne. *Revue germanique internationale*, 21, 133-147.
- Borroy, V. M. (2013). El Magisterio como agente de innovación pedagógica (1900-1936). *Innovación Educativa*, 23, 97-109.
- Boutroux, É. (1911). La Pedagogía de William James. *BILE*, 35, 228-231.
- Cáceres-Muñoz, J., & Martín Sánchez, M. (2016). Influencias suizas a través de la Junta para Ampliación de Estudios: el caso de Extremadura. In J. M. Hernández Díaz (Éd.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 131-140). Salamanca, Espagne: Ediciones Universidad-Aquilafuente.
- Capellán de Miguel, G., & Otero Urtaza, E. (Éds.). (2012-2013). Antología de textos. In *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos, nuevas perspectivas* (Tome 3). Madrid, Espagne: Fundación Giner de los Ríos, Acción Cultural Española.
- Claparède, É. (1922). La Pedagogía de J. Dewey. *BILE*, 46, 353-361.
- Cluet, M. (1929a). La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 89, 203-208.
- Cluet, M. (1929b). Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar Freinet. *Revista de Pedagogía*, 91, 320-322.
- Coquoz, J. (2009). Les ambiguïtés d'un modèle éducatif: le home «chez nous» dans l'entre-deux-guerres. *Revue historique vaudoise*, 117, 127-139.
- Coquoz, J. (2012). Le Home Chez Nous comme modèle d'attention à l'enfance. *Revista d'Història de l'Educació*, 20, 27-46.
- Costa Rico, A. (2010). *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España, 1926-1975*. Compostelle, Espagne: Universidade de Santiago de Compostela.
- Del Pozo Andrés, M. del M. (2003-2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación*, 22-23, 317-346.
- Ferrière, A. (1927). *L'École active*. Madrid, Espagne: Francisco Beltrán, Librería española y extranjera.
- Ferrière, A. (1930). *Petit Journal*. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Université de Genève, Fonds Ferrière, notes du 26.11.1930 au 03.12.1930.
- Ferrière, A. (1934). *De l'Équateur aux Pampas, au continent de la race cosmique*. Neuchâtel, Suisse: éd. Attinger.
- Freinet, C. (1926). Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique, une méthode de travail: la base sociale des complexes. *L'École émancipée*, 37, 514-515.
- Freinet, É. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de la Escuela Moderna*. Barcelone, Espagne: Laia.
- García del Dujo, A. (1985). *El Museo Pedagógico nacional (1882-1941): teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca, Espagne: Instituto de Ciencias de la Educación.
- García Madrid, A. (2008). *Freinet en las Hurdes durante la Segunda República. Los maestros José Vargas Gómez y Maximino Cano Gascón*. Mérida, Espagne: Editora Regional de Extremadura.
- García-Velasco, J., & Morales Moya, A. (Éds.). (2012-2013). La Institución Libre de Enseñanza y la cultura españolade. In *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos, nuevas perspectivas* (tome 2). Madrid, Espagne: Fundación Giner de los Ríos, Acción Cultural Española.
- Hernández Díaz, J. M. (Éd.). (2011). *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*. Salamanca, Espagne: Aquilafuente 177, ediciones de la Universidad.
- Hernández Huerta, J. L., & Hernández Díaz, J. M. (2012). Freinet na Espanha (1926-1939). *Revista História da Educação*, 16(36), 11-44.

- Hernández Huerta, J. L., & Sánchez Blanco, L. (2013). Ideas, materiales y prácticas. Freinet en España durante la II República. *Innovación Educativa*, 23, 75-95.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds.). (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Kohler, A. (1918). La Democracia y la Educación de John Dewey. *BILE*, 46, 699.
- Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, tome 2*. Madrid, Espagne: Editorial Complutense.
- La Gaceta de Madrid*. (30.05.1931).
- L'école Cervantès. (1930). L'école Cervantès à Madrid. *Pour l'Ère Nouvelle*, 63, 272.
- Marín Eced, T. (1991). *Innovadores de la Educación en España: Becarios de la Junta de Ampliación de Estudios*. Ciudad Real, Espagne: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Martínez Alfaro, E. (2018). Tiempo y memoria del Instituto-Escuela. *Innovación Educativa*, 28, 43-60.
- Martínez Medrano, E. (1999). El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. *Contextos educativos*, 2, 71-78.
- Meirieu, P. (2012). *L'Éducation nouvelle: carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative*. Retrieved from <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/07/01072016Article636029558921427662.aspx>
- Moreno González, A. (2007). Aportaciones de la Junta para la reforma del sistema educativo español. In J. M. Sánchez Ron (Éd.), *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas, 80 años después* (pp. 161-184, vol. 2). Madrid, Espagne: CSIC.
- Moreno Luzón, J., & Martínez López, F. (Éds.). (2012-2013). Reformismo Liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política Española. In *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos, nuevas perspectivas, tome 1*. Madrid, Espagne: Fundación Giner de los Ríos, Acción Cultural Española.
- Nouvelles Diverses. (1931). Nouvelles Diverses. Espagne. Nominations sensationnelles. *Pour l'Ère Nouvelle*, 68, 136.
- Otero Urtaza, E. (2001). *Francisco Giner; a escola primaria e a universidade*. Compostelle, Espagne: Universidade de Santiago de Compostela.
- Otero Urtaza, E. (Éd.). (2006). *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Madrid, Espagne: Sociedad Estatal de Conmemoraciones.
- Otero Urtaza, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid, Espagne: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Palacio Bañuelos, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid, Espagne: M. E. C.
- Puig-Samper Mulero, M. A. (2007). *Tiempos de investigación. JAE-CSIC: cien años de ciencia en España*. Madrid, Espagne: CSIC.
- Revista de Educación*. (2007). Número spécial: *Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939)*. En *el centenario de la JAE*. Madrid, Espagne: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez, M. C. (2015). Circulation de savoirs pédagogiques en Espagne: le cas de l'Institution libre d'Enseignement et de sa patrimonialisation (19^e-21^e siècles). In J. Droux, & R. Hofstetter (Éds.), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractations, 19^e-20^e siècles* (pp. 29-52). Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Ruiz Berrio, J. (1993). Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). *Perspectivas, revista trimestral de educación comparada*, 23, 3-4.
- Sánchez Ron, J. M. (2007). La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, un siglo después. *Circunstancia*, 14. Madrid, Espagne: Institut Universitaire de recherche Ortega y Gasset.
- Saunier, P.-Y. (2008). Les régimes circulatoires du domaine social 1800-1940: projets et ingénierie de la convergence et de la divergence. *Genèses*, 71, 4-25.

- Soler Mata, J. (2009a). *La renovació pedagògica durant el segle 20. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions*. Thèse soutenue en faculté de pédagogie de l'Université de Barcelone, Barcelone, Espagne. Retrieved from http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2953/JSM_TESI.pdf;jsessionid=6424A2179B20EFAF44C973A52CF70231?sequence=1
- Soler Mata, J. (2009b). Influència i presència de l'institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle 20. *Temps d'educació*, 37, 11-37.
- Soler Mata, J. (2007-2008). L'Estada de Ferrière a Barcelona l'any 1930. *Revista catalana de pedagogia*, 6, 349-360.
- Soler Mata, J. (2016). La Escuela activa de Adolphe Ferrière en la pedagogía española e iberoamericana. In J. M. Hernández Díaz (Ed.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 69-82). Salamanca, Espagne: Ediciones Universidad – Aquilafuente.
- Pintado Arroyo, S. (1926). La imprenta en la escuela. *El Magisterio Español*, 7609.

Mots clés: Education nouvelle, Ferrières, Freinet, Espagne, Entre-deux guerres

Spanien, ein Laboratorium der Reformpädagogik?

Zusammenfassung

Obwohl es kein «Mekka» für Bildung ist, trägt Spanien, wie das übrige Europa, in der Zwischenkriegszeit zur Zirkulation und Ausbreitung innovativer Ideen und Praktiken bei, unter anderen auch die der Reformpädagogik. Anhand zweier Beispiele untersucht der vorliegende Beitrag zwei Ebenen dieser Ausbreitung. Die erste bezieht sich auf große urbane Zentren als Produzenten kultureller Eliten, die Adolphe Ferrière 1930 besuchte. Die zweite bezieht sich auf ländliche Gegenden, die zur Subalternität verurteilt sind, wo die Methoden von Freinet von zwei Lehrern übernommen werden, die gegen Analphabetismus und kulturelle Isolation kämpften. Obwohl diese Bestrebungen während des Goldenen Zeitalters der «Pädagogischen Missionen» der Zweiten Republik als Antwort auf neuen politische Forderungen legitimiert und erweitert wurden, blieb ihr Vermächtnis aber keineswegs unangefochten.

Schlagworte: Reformpädagogik, Ferrière, Freinet, Spanien, Zwischenkriegszeit

La Spagna, un laboratorio della «Scuola nuova»?

Riassunto

Nel periodo tra le due guerre, sebbene non si possa definire una «Mecca» dell'educazione, la Spagna contribuisce, come il resto dell'Europa, alla circolazione di idee e di pratiche innovatrici, fra le quali è possibile annoverare la cosiddetta educazione «nuova». Attraverso due esempi, il presente contributo analizza il divario tra le diverse misure di messa in circolazione di tali innovazioni. Il primo è quello dei grandi centri urbani produttori di élite culturali, che Adolfo Ferrière visita nel 1930. Il secondo è quello degli spazi rurali, destinati alla subalternità, dove i metodi di Freinet sono utilizzati da due insegnanti che lottano contro l'analfabetismo e l'isolamento culturale. Se queste esperienze sono legittimate ed ampliate durante l'età d'oro delle «missioni pedagogiche» della IIa Repubblica, rispondendo all'imperativo della nuova politica, il loro lascito non sopravvive però in egual misura sul lungo periodo.

Parole chiave: Educazione nuova, Ferrières, Freinet, Spagna, primo dopoguerra

Spain, a laboratory of the «New Education»?

Summary

Although not an educational «Mecca», interwar Spain contributed like the rest of Europe to the circulation of innovative ideas and practices, among which those of the so-called «New» Education. Through two examples, this article aims to observe this circulation on two different scales. On the one hand, that of major urban hubs – thriving environments for cultural elites – that Adolphe Ferrière visited in 1930. On the other hand, that of rural areas – doomed to subalternity – where Freinet's methods were taken over by two teachers fighting against illiteracy and cultural isolation. Though these experiments were legitimated and enhanced during the Second Republic's Golden Age of 'Educational Missions' in response to the new political imperative, their legacy has not survived equally over time.

Keywords: «New Education», Ferrières, Freinet, Spain, Interwar period

Mari Carmen Rodríguez finalise une thèse de doctorat en histoire contemporaine sur les voyages politiques encadrés dans une Espagne en guerre à l'Université de Fribourg, dirigée par le professeur Python. Elle a été chargée de cours à l'Université de Genève, de Paris 1 Sorbonne et de Lausanne. Ses travaux portent sur les enjeux de mémoire et l'histoire de l'éducation en Espagne contemporaine, le tourisme mémoriel et «de guerre», les usages publics de l'histoire, ainsi que ses «mises en musée».

Chemin de Surville 6, CH-1213 Petit-Lancy

E-Mail: Maricarmen.Rodriguez@unifr.ch